



Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ?

Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Cristelle Cavalla. Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ?. O.Bertrand, I.Schaffner. Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage, Polytechnique, pp.203-214, 2010, 978-2-7302-1547-3. hal-01098816

HAL Id: hal-01098816

<https://hal.science/hal-01098816>

Submitted on 29 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cristelle CAVALLA
Université Stendhal-Grenoble3, Lidilem

LES ECRITS UNIVERSITAIRES DES ETUDIANTS ETRANGERS : QUELLES NORMES PRESENTER ?

Les étudiants étrangers venus faire des études universitaires de Master et Doctorat en France sont confrontés à la rédaction de mémoires et de thèses en français. Ces écrits scientifiques universitaires comportent des normes précises de différentes natures que les étudiants locuteurs non natifs (LNN) doivent rapidement acquérir. Force est de constater que l'écrit scientifique est l'étape ultime et indispensable d'une recherche scientifique, il devrait être aisément reconnu que les chercheurs n'ont pas nécessairement été formés à la communication et à l'écriture scientifique et qu'ils devraient l'être.

Certaines des normes en jeu dans ces écrits ont bien été décrites telles que la dimension méthodologique (la structure, (Reuter, 1998)) et la dimension scientifique (le savoir disciplinaire, la terminologie, (cf. les nombreux dictionnaires terminologiques disciplinaires)), mais reste la dimension linguistique. C'est précisément cette dimension qui nous intéresse ici et plus particulièrement le niveau lexical transdisciplinaire.

Notre réflexion se situe dans la lignée des travaux de Phal (Phal, 1971), de Pecman (Pecman, 2005) qui définit la « Langue Scientifique Générale » ainsi que Drouin (Drouin, 2007) et Tutin (Tutin, 2007) qui parlent de « Lexique Scientifique Transdisciplinaire ».

Notre étude s'intéresse à des éléments quasi figés de cette pratique langagière spécifique : les collocations. L'objectif de ce travail étant l'aide à la rédaction universitaire pour les étudiants non natifs, nous tenterons de comprendre en quoi l'insertion de collocations transdisciplinaires dans des écrits universitaires tend vers une norme linguistique. Après avoir rapidement présenté les trois dimensions normatives évoquées, nous tenterons de répondre à cette question afin de mener une réflexion sur le type d'enseignement à développer pour ces phénomènes linguistiques.

1. Constats chez les étudiants LNN

Le travail relaté ici part d'un constat : des étudiants LNN inscrits en Master et Doctorat, dans les filières universitaires françaises, ont les compétences requises dans leur domaine de spécialité mais ont certaines lacunes en langue française. Ce manque de compétences à l'écrit apparaît le plus souvent lors de la passation des examens ou de la rédaction de leur mémoire, ce qui les pénalise pour l'obtention de leur diplôme. Deux types de lacunes sont saillants et méritent notre attention :

- Au plan méthodologique : les savoir-faire en matière de présentation des travaux et des contenus attendus (problématique, hypothèses, analyses...).
- Au plan linguistique : les savoirs langagiers nécessaires pour la rédaction de tels travaux.

Ces savoirs faire sont à développer auprès de ces étudiants afin de les aider à parfaire leur formation universitaire française. Parmi ces deux aspects, le côté méthodologique est souvent abordé dans les différentes disciplines universitaires. En effet, de nombreux cours sont consacrés aux méthodologies spécifiques à chaque discipline et les étudiants ont parfois des suivis plus particuliers en fonction de leurs besoins en méthodologie. En revanche, il existe rarement une aide linguistique pour ces étudiants LNN. De ce fait, n'ayant jamais eu à rédiger

de tels travaux, ils sont souvent pénalisés non pas pour des erreurs de français – car ils ont souvent un niveau suffisant pour rédiger en français – mais davantage pour des déviances vis-à-vis de « normes » langagières propres aux écrits scientifiques. Reste à déterminer quelles sont ces normes linguistiques propres à ces écrits.

2. Les normes en jeu dans les écrits scientifiques

2.1. Lieu d'apparition de la norme

Les écrits universitaires entrent dans ce que Swales nomme « une communauté de discours » :

Groupement d'individus qui a en commun un ou plusieurs buts notoires (i.e. connus aux yeux d'un public plus large), des mécanismes d'échange d'information entre les membres de la communauté, des modes ou genres d'expressions qu'elle utilise de manière préférentielle, un lexique spécifique etc. (Pecman, 2007 : 81)

Dans le cadre de la communauté de discours que nous souhaitons étudier, on se rend compte que les normes sont à considérer selon deux axes qui se rejoignent dans l'écriture :

1. il y a des normes à tous les niveaux ;
2. ces normes varient en fonction de la culture dans laquelle elles se trouvent.

Nous venons d'évoquer la multiplicité des normes en fonction de différents niveaux (méthodologiques et linguistiques), et nous nous attarderons ici sur le niveau linguistique. En ce qui concerne les variations culturelles de ces normes, nous y reviendrons, mais notons que le niveau méthodologique est très culturellement marqué, nous ne rencontrons pas les mêmes formats de mémoire et de thèse d'un pays à l'autre et même d'une discipline à l'autre dans un même pays (les thèses en Sciences du Langage n'ont pas le même format ni les mêmes exigences que les thèses en Sciences Politiques par exemple).

2.2. Lieu de diffusion de la norme

Pour Berthelot, un texte scientifique s'inscrit « dans un contexte socioculturel de production et de réception » et répond notamment à trois critères davantage cognitifs :

Une intention de connaissance explicite de l'auteur, un apport de connaissance reconnu par une communauté savante (système de la preuve, prétention à la rationalité), l'inscription dans un espace de publication identifiable comme scientifique. (Berthelot, 2003)

Cette définition intéresse notre propos car elle résume – nous semble-t-il – trois points importants dans le cadre de notre recherche : 1/l'écrit scientifique comporte un apport de connaissance, 2/l'écrit scientifique contient des critères de scientificité, et 3/l'écrit scientifique est une publication dans un cadre spécifique : la science.

En outre, Berthelot précise que les codes qui entourent le texte scientifique sont soumis à des variations culturelles et disciplinaires (ce qui rejoint Swales précédemment cité). Notons que le système de la preuve et la prétention à la rationalité seraient les dénominateurs communs de tout texte scientifique. Effectivement, dans la plupart des écrits scientifiques (toutes disciplines confondues et quelle que soit la culture), on trouvera certainement une « trame » méthodologique répondant au système de la preuve : situation, problématique, cadrage théorique, protocole de recherche, résultats, discussion (d'où les plans IMMRAD ou SPRI). Les variations, en revanche, se situent dans la mise en forme et au niveau de la formulation scientifique (Chavez, 2008).

Ce sont ces formulations linguistiques pour dire le scientifique qui nous intéressent. Voyons donc les besoins pour réussir cet exercice.

3. Les besoins pour l'écriture universitaire

Quatre dimensions (Cavalla, 2007) nous serviront de guide pour décrire ces besoins normés au sein des écrits scientifiques : 1/ La dimension scientifique qui s'attache au savoir scientifique, 2/ La dimension méthodologique qui décrit l'architecture, la structure de l'écrit, 3/ La dimension terminologique qui permet d'ancrer un écrit dans une discipline donnée à

l'aide notamment d'un lexique spécialisé, 4/ La dimension linguistique qui tente de donner les structures linguistiques qui contribuent à l'élaboration du sens scientifique.

3.1. La dimension scientifique : le savoir

Le savoir scientifique est directement associé à la discipline universitaire dans laquelle étudie l'apprenant LNN. Il est important de noter que des apprenants LNN d'une langue étrangère, qui sont aussi des étudiants d'une discipline universitaire particulière, doivent gérer deux savoirs simultanément : la langue étrangère (dans laquelle la science est enseignée) et le savoir scientifique qu'ils découvrent. Précisons alors que par soucis de limiter la surcharge cognitive des savoirs reçus, et dans le sens d'auteurs tels que Parpette (Parpette, 1995-6) et Mahjoub (Mahjoub, 2002), il serait important de limiter et de séparer les apprentissages : d'un côté les normes d'un savoir scientifique et de l'autre, les normes d'une langue spécifique (la terminologie disciplinaire et la langue transdisciplinaire des sciences dans les écrits scientifiques français).

Le savoir scientifique obéit à des normes culturellement marquées qui ne concernent pas notre propos. Précisons juste par exemple, que même si l'économie est enseignée de partout dans le monde, celle-ci ne s'enseigne pas de la même façon d'un pays à l'autre, tant au niveau de la forme que du contenu. Ces deux dimensions obéissant à des normes que nous n'évoquerons pas ici.

3.2. La dimension méthodologique : l'architecture

La structure des écrits universitaires répond à des normes très précises d'un pays à l'autre et d'une discipline à l'autre. Ajoutons que d'une discipline universitaire à l'autre dans un même pays, les normes rédactionnelles sont différentes (Bou *et al.*, soumis).

Pour aider les étudiants (locuteurs natifs et LNN) il existe des enseignements qui permettent d'accéder – dans un premier temps – à la forme à donner à ces écrits particuliers en s'attachant à la description de la structure (notamment pour les mémoires de Masters). Peu de dispositifs (cours ou sites dédiés) sont mis en place pour aider les doctorants à rédiger selon les normes langagières en vigueur dans les sciences en général voire, parfois, dans la discipline en particulier (il existe un cours de terminologie à l'université de médecine de Grenoble (Bou *et al.*, soumis)).

L'état des lieux est différent pour la rédaction d'articles scientifiques, où l'on assiste à une uniformisation de la structure adoptée : le plan IMMRaD « Introduction, Material and Methods, Results and Discussion » (De Nuchèze, 1998, Reuter, 1998, Rinck, 2006) est adopté par nombre de disciplines scientifiques pour des publications nationales et internationales. Nous trouvons des enseignements sur ces phénomènes en anglais (par exemple, à l'Université Stendhal de Grenoble : cours d'anglais scientifique), mais de tels enseignements n'existent pas encore pour le français universitaire auprès des étudiants LNN.

3.3. La dimension terminologique : le lexique spécialisé

Quand on parle d'écrits universitaires, souvent la terminologie est citée. Notre étude ne porte pas sur cet aspect et nous préférons vous renvoyer auprès de spécialistes non pas de terminologie de façon générale (on trouve nombre de recherches et de dictionnaires spécialisés à ce propos), mais ceux qui se sont penchés plus précisément sur la phraséologie « terminologique » de certaines disciplines (Dury, 1997, Maniez *et al.*, 2008).

Précisons que les normes terminologiques de certaines disciplines scientifiques sont très ancrées dans l'utilisation privilégiée du latin ou du grec (à la suite de Linné et des termes de sa classification). Ceci facilite notamment la diffusion scientifique pour les noms de bactéries,

de champignons ou autres objets scientifiques. Enfin, la base terminologique « France Terme¹ » entérine ces termes après vérification de leur utilisation spécialisée.

Nous ne comptons pas aborder la question de la norme dans les quatre dimensions même si dans les faits, les étudiants LNN y sont confrontés simultanément dès leur arrivée dans les universités françaises. Nous nous attarderons davantage sur la quatrième dimension qui aborde les aspects linguistiques touchés par la norme et notamment les phénomènes de phraséologie : les collocations dans les écrits universitaires.

3.4. La dimension linguistique : les structures qui contribuent au sens

Dans la littérature sur le sujet, nous trouvons plusieurs auteurs qui se sont intéressés aux marqueurs énonciatifs qui ponctuent et contribuent à la structuration sémantique des écrits universitaires. Ducancel (Ducancel *et al.*, 1995) explique qu'il existe des codes linguistiques de chaque spécialité et qu'il est indispensable de les connaître. Si le code n'est pas respecté, quel que soit le résultat scientifique, le discours peut-être rejeté par la communauté scientifique en question ; d'où l'importance de le connaître et d'en maîtriser ne serait-ce que les rudiments : « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » (Ducancel *et al.*, 1995). Notre objectif serait donc d'aider les étudiants étrangers à repérer ces codes linguistiques de leur discipline. Plusieurs auteurs ont décrits quelques-uns de ces codes relatifs aux écrits universitaires : la présence du présent atemporel, l'effacement du sujet, l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles, l'absence de modalités appréciatives etc. (Moirand, 1990, Reuter, 1998).

Notre objectif serait d'ajouter à cette description la phraséologie spécifique à la fois aux disciplines et la phraséologie transversale présente dans toutes les disciplines universitaires. Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette phraséologie qui traverse plusieurs disciplines scientifiques. Le premier à avoir décrit ces structures pour le français fut Phal dans son « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » (VGOS), en d'autres termes :

Le vocabulaire scientifique général est [...] commun à toutes les spécialités. Il sert à exprimer les notions élémentaires dont elles ont toutes également besoin (mesure, poids, rapport, vitesse, etc.) et les opérations intellectuelles que suppose toute démarche méthodique de la pensée (hypothèse, mise en relation, déduction et induction, etc.). (Phal, 1971)

Dans sa lignée on trouve Pecman qui développe la description du lexique de ce qu'elle nomme la « Langue Scientifique Générale (LSG) ». Elle se préoccupe essentiellement d'écrits issus de la chimie, la biologie et la physique, et définit la LSG comme suit :

Pratique langagière spécifique à une communauté de discours composée de chercheurs en sciences exactes dont les objectifs communicatifs poursuivis émanent des préoccupations partagées par des scientifiques à travers le monde et indépendamment de leurs spécificités disciplinaires. (Pecman, 2005)

Tutin et Drouin (Drouin, 2007, Tutin, 2007) décrivent le « Lexique Scientifique Transdisciplinaire (LST) » issu d'un corpus d'écrits scientifiques de trois domaines (médecine, économie, linguistique) :

Le LST transcende les domaines de spécialité, présente un noyau lexical commun significatif entre les disciplines. Le lexique scientifique transdisciplinaire n'est pas saillant dans les textes scientifiques dans la mesure où, contrairement à la terminologie, il se rencontre également dans la langue commune. Par contre, il est au cœur même de l'argumentation et de la structuration du discours et de la pensée scientifique. (Drouin, 2007)

La multiplication de ces définitions contribue à un devoir de prise en compte de ce lexique désormais reconnu comme fréquent et important au sein de ces discours scientifiques. De ces définitions, nous retiendrons alors les points communs et ceux qui paraissent pertinents pour le didacticien. Parmi les points communs, les deux idées omniprésentes sont 1/l'apparition de

¹ <http://franceterme.culture.fr/FranceTerme/>

ce lexique dans une « communauté de discours » et 2/la « transversalité » de ce lexique au sein des disciplines scientifiques. Phal était précurseur à tous les niveaux puisqu'il proposait des listes de mots classées selon les fonctions rhétoriques qui jalonnent les écrits scientifiques. Préciser qu'il s'agit de lexique courant qui, inséré dans un discours particulier, prend une valeur particulière est une information à mentionner pour l'enseignant de langue. En effet, il n'est pas question de terminologie spécifique mais bien de l'usage spécifique dans un discours spécifique du lexique commun. D'où l'importance ici de l'enseignement de ces éléments en contexte.

De ce point de vue contextuel, on se rend compte que le code normatif, ici lexical, peut engendrer des déconvenues rédactionnelles que le lecteur repère rapidement et tend à expertiser négativement quand il est spécialiste. Les exemples d'écrits d'étudiants LNN montrent le décalage qu'il faudrait tenter d'éviter malgré la connaissance de ces mots du lexique courant par les étudiants en question (Cavalla, 2008). Les étudiants auteurs de ces phrases ne maîtrisent pas ces structures qui contribuent pourtant à la description de leur cheminement scientifique ou de leurs objets d'étude (« continuer à investiguer » pour *poursuivre les investigations* ou encore « continuer son idée » pour *poursuivre son idée*).

Dans un objectif plus didactique, et pour l'abord plus immédiat de ces phénomènes linguistiques pour des non spécialistes, nous pensons qu'il faudrait une définition permettant de cerner l'ensemble des compétences requises pour ce type de savoir linguistique. De ce fait, nous parlerons de compétences langagières devant être maîtrisées par les étudiants. Ces compétences, ici majoritairement lexicales, transcendent les spécificités disciplinaires et sont communes à l'ensemble des chercheurs.

Ce raccourci de définition, sous-tend l'idée de communauté discursive soumise à des normes langagières reconnues de tous les membres de la communauté en question. En outre, la maîtrise de ces éléments signifie la mise en œuvre de plusieurs compétences simultanément : 1/connaitre le lexique, 2/connaitre son utilisation syntagmatique (morphologie et variations syntaxiques), 3/connaitre son usage pragmatique. En d'autres termes, maîtriser du lexique – ici phraséologique et transdisciplinaire – c'est connaitre le mot et savoir l'utiliser au bon endroit (syntagmatique) au bon moment (pragmatique).

L'expérience montre que nous attendons, de façon souvent implicite, ces connaissances normées de la part des étudiants LNN qui les découvrent – malheureusement souvent – que lors des corrections de leur directeur de recherche.

4. L'enseignement des normes liées aux collocations

4.1. Quelques constats

L'enseignement des éléments phraséologiques est désormais reconnu par de hautes instances telles que le Conseil Européen à travers notamment le CECRL². Les auteurs de cet ouvrage définissent comme suit les collocations :

« Les locutions figées comprennent [...] des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : 'Faire un discours', 'Faire une faute'... » (Conseil De L'europe, 2001)

Cette définition de la collocation, qui ne peut satisfaire le linguiste spécialiste, doit aider le novice en la matière (l'enseignant de FLE non spécialiste de linguistique) malgré tout le flou qu'elle comporte. Nous tenterons des explications plus que des définitions pour décrire cet élément dans un but didactique.

Sans être « normatives » au sens strict, les collocations imposent des schémas syntaxiques, lexicaux et énonciatifs précis – malgré la variabilité lexicale et syntaxique limitée mais possible chez certaines d'entre elles. Les auteurs sont unanimes pour décrire ces

² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

« combinaisons de mots » (Le Fur *et al.*, 2007) comme étant essentielles car nombreuses dans la langue :

La collocation c'est comme la prose de M. Jourdan, on en fait tous les jours sans même le savoir. (Calaque, 2006)

We³ now recognise that much of our 'vocabulary' consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then, teaching collocation should be a top priority in every language course. (Lewis, 2000)

Certains y voient toutefois des obstacles pour l'enseignement qui sont – en effet – non négligeables car bien présents : la non compositionnalité du sens des éléments de certaines, la variabilité possible ou non d'autres...

Elles [les collocations] représentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique, ce qui leur confère une valeur particulière. (González-Rey, 2002)

Ce sont ces critères variables qui viennent perturber l'enseignement/apprentissage de ces éléments. Notons que ces éléments ne doivent pas varier plus que d'autres types d'éléments linguistiques et qu'il existe certainement des moyens didactiques ou des stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour accéder à leur usage à bon escient par les LNN.

4.2. Les critères descriptifs pour l'enseignement

L'idée d'association habituelle (fréquence élevée) de deux unités lexicales (Mel'čuk, 1993) est présente dans les descriptions linguistiques et permet de cerner un peu mieux des critères permettant l'abord de ces éléments. Les critères que nous retiendrons pour l'enseignement des collocations sont les suivants :

- Les collocations ont un sens figé :
 - Si l'un des éléments de la collocation garde son sens habituel (la base), l'autre prend une valeur métaphorique plus ou moins marquée (le collocatif). Le tout donne une expression qui a un sens figé : *passer un examen*, sens propre de *examen* (base), sens métaphorique de *passer* (collocatif).
- Les collocations ont une morphologie variable :
 - Par exemple, certaines apparaissent plus souvent sous une forme nominale : 'présenter des résultats' : *La section suivante est consacrée à la présentation des résultats* (Tutin, 2005).
- Les collocations ont une syntaxe variable :
 - Tutin (Tutin, 2005) a décrit certaines collocations davantage utilisées sous forme de relatives : 'récuser une analyse' : *L'analyse que Bergson récusait au nom de l'intuition*.
- Les collocations acceptent souvent des insertions :
 - *Avancer clairement une hypothèse* (insertion adverbiale), *construire différentes théories* (insertion adjectivale). Il apparaîtrait que plus la collocation est figée, c'est-à-dire quand la base accepte très peu de collocatifs différents (cf. ci-dessous), et moins l'insertion est possible. Par exemple, il est impossible d'insérer un élément entre *peur* et *bleue* (*avoir une peur bleue*), collocation que l'on pourrait appeler « fixe » plus que figée.
- Les collocations ont un lexique plutôt stable (paradigmes limités) :
 - Par exemple, le nom *hypothèse* accepte une liste fermée de verbes (32 dans un corpus d'environ 2 M de mots) (Cavalla *et al.*, 2005), dont les dix premiers –

³ Traduction personnelle : Nous savons désormais qu'une grande part de notre 'vocabulaire' est constituée de différentes structures préfabriquées. Les plus simples d'entre elles sont les collocations. En conséquence, nous pensons que l'enseignement des collocations devrait être une priorité dans tous les cours de langues étrangères.

soit les dix plus fréquents⁴ – sont par ordre décroissant : *tester, avancer, émettre, confirmer, formuler, poser, défendre, proposer, valider, présenter*. Ajoutons que les associations possibles ici ne le sont que dans le sens V+N (*hypothèse* comme complément du verbe : *tester l'hypothèse...*) et qu'elles n'apparaissent que dans des classes sémantiques définies en relation avec des fonctions rhétoriques présentes dans les articles scientifiques (la vérification, l'émission, l'élaboration...). De tels regroupements diminuent les chances de pouvoir utiliser telle ou telle association lexicale « au bon endroit au bon moment ».

4.3. Quelles normes phraséologiques enseigner ?

C'est à la lumière de descriptions faites à propos de la notion de démarcation dans les écrits scientifiques, que nous tenterons d'extraire les normes à retenir pour l'enseignement de ces collocations transdisciplinaires.

La démarcation fait partie de ces actes écrits de se positionner dans le monde scientifique par rapport aux chercheurs du domaine ; de façon plus précise, se démarquer c'est aller à l'encontre ou prendre une voie différente d'un auteur cité (Chavez, 2008, Rinck, 2006). Ceci se décline en deux pôles sémantiques distincts (Chavez, 2008) :

- être « contre », c'est-à-dire être dans la déconstruction des théories ou travaux d'autrui. On trouve des verbes tels que *rejeter, contester, ou critiquer*.
- être « pour autre chose », c'est-à-dire être dans la construction d'une nouvelle théorie. On trouve des verbes tels que *proposer, avancer* ou *risquer*.

Il apparaît qu'en pratique les deux aspects vont le plus souvent de pair (on ne se contente pas de critiquer, on propose autre chose) ; néanmoins, au niveau de la langue, ces réalités sont exprimées différemment. En outre, l'étude comparative menée sur un corpus⁵ d'écrits scientifiques de LN, révèle une transversalité des collocations mais à des degrés divers. Ainsi constate-t-on les écarts suivants :

- *rejeter une hypothèse* : majoritaire en économie
- *nuancer un résultat* : majoritaire en économie et en médecine
- *remettre en question un résultat* : majoritaire en linguistique

Ce constat intéressant tant au plan lexical qu'énonciatif, révèle des réseaux collocationnels associés à des lexies particulières voire à des disciplines ciblées (ceci reste à étudier).

Il en ressort que la démarcation est majoritairement exprimée à l'aide d'un verbe démarcateur suivi d'un nom appartenant à une classe sémantique spécifique dont les éléments fonctionnent essentiellement par synonymie (théorie – thèse), voire hyperonymie ou hyponymie (théorie – argument) (approche/modèle – notion). La description des classes sémantiques se fait à l'aide de sèmes ou traits sémantiques spécifiques (Rastier, 1996) du type /position/ /scientifique/ /réfutable/. Avec Chavez, nous adoptons la dénomination décrite par Tutin (Tutin, 2007) : « objets construits par l'activité scientifique ». La démarcation est bien un « produit » intellectuel issu du travail scientifique.

Trois types de critères normatifs apparaissent de ces analyses en plus des spécificités normatives décrites précédemment pour tous les types de collocations. Nous pouvons esquisser les premiers résultats suivants pour les collocations transdisciplinaires associées à la démarcation :

- ces collocations fonctionnent avec des listes fermées de verbes et de noms que l'on peut grouper dans des classes sémantiques définies.

⁴ Nous avons supprimé le verbe « faire » de la liste car il posait des interrogations d'un autre ordre. Pour davantage de détails, cf. Cavalla et Grossmann, 2005.

⁵ Corpus KIAP (enrichi au Lidilem) : Kulturell Identitet i Akademisk Prosa. Cf. <http://kiap.aksis.uib.no/>.

- ces collocations obéissent à des schémas combinatoires spécifiques : par exemple, pour la démarcation, [Vdémarcateur + Nsèmes spécifiques].
- ces classes sémantiques permettent d'établir des réseaux sémantiques de collocations spécifiques.

5. Bilan provisoire

Ces premières réflexions nous permettent d'envisager trois pistes pour l'enseignement de ces éléments :

1. une piste privilégiant les aspects sémantiques : utiliser les collocations rassemblées dans des classes sémantiques (entrée onomasiologique).
2. une piste privilégiant les aspects combinatoires : travailler la syntagmatique spécifique à ces éléments.
3. une piste privilégiant les aspects pragmatiques : utiliser les contextes associés et mieux cerner la fonction rhétorique de ces collocations dans ces contextes.

Nous ne pouvons qu'esquisser des pistes didactiques puisque les analyses ne sont pas terminées et qu'il faudrait davantage d'exemples pour parfaire une telle étude.

Nous pouvons conclure en précisant que les collocations extraites de notre corpus sont fréquentes et donc apparemment incontournables dans les écrits scientifiques. Cette phraséologie apparaît dans plusieurs disciplines ce qui lui confère un caractère pertinent. La nécessité de l'enseignement de ces éléments n'étant plus à prouver, reste alors à parfaire notre étude et à établir des classes sémantiques précises en vue d'une didactisation de ces éléments phraséologiques qui jalonnent jusqu'à 70% de nos discours.

Références :

- BERTHELOT Jean-Michel (Dir.) (2003), *Figures du texte scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOU Paule et CAVALLA Cristelle (soumis), "Un référentiel de compétences méthodologiques pour l'entrée dans les universités grenobloises. Référentiel-outil ?" *Actes du colloque Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage. 21-23 mai 2008, Université d'Artois*, (Eds), Arras, ss.dir.JM.Mangiante et Y.Goes, pp.
- CALAQUE Elizabeth (2006), *Collocations et image de l'organisation lexicale*, référence du 20 octobre 2008, www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l
- CAVALLA Cristelle (2008), "Les écrits universitaires : Un français spécifique pour les apprenants étrangers", *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Bertrand et Schaffner (Eds), Paris, Editions Ecole Polytechnique, pp. 93-104.
- CAVALLA Cristelle (2007), "Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat", *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, GOES et MANGIANTE (Eds), Arras, Artois Presses Université, pp. 37-48.
- CAVALLA Cristelle et GROSSMANN Francis (2005), "Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français", *Akademisk prosa*, Kin (Eds), Bergen, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen, pp. 47-59.
- CHAVEZ Ingrid (2008), *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*, Grenoble, Master Français Langue Etrangère Recherche, ss.dir. Cavalla, Université Stendhal-Grenoble3.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier,

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>.

DE NUCHÈZE Violaine (1998), "Approche pragmatique-énonciative du discours de recherche", *Lidil* n° 17, pp. 25-40.

DROUIN Patrick (2007), "Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire", *Revue française de linguistique appliquée* n° XII-2, pp. 45-64.

DUCANCEL Gilbert et ASTOLFI Jean-Pierre (1995), "Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuels", *Repères* n° 12, G.Ducancel et JP.Astolfi (Eds), pp. 5-20.

Dury Pascaline (1997), *Étude comparative et diachronique de l'évolution de dix dénominations fondamentales du domaine de l'écologie en anglais et en français*, Lyon, Doctorat ès-Lettres, ss.dir. Thoiron, Université Lumière Lyon II.

GONZÁLEZ-REY Isabel (2002), *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

LE FUR Dominique, FREUND Yaël, TROUILLEZ Edouard, DILGER Marie et Collectif Le Robert (2007), *Dictionnaire des combinaisons de mots - Les synonymes en contexte*, Paris, Le Robert.

LEWIS Michael (2000), *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*, Hove, Language teaching publications LTP.

MAHJOUB Hamida (2002), "Écrire en "français" pour des étudiants scientifiques tunisiens", *Enjeux* n° 53/54, pp. 67-83.

MANIEZ François, Dury Pascaline, ARLIN Nathalie et ROUGEMONT Claire (2008), *Corpus et dictionnaires de langues de spécialités*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MEL'CUK Igor (1993), "La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère", *Études de linguistique appliquée* n° 92, pp. 82-113.

Moirand (1990), *Une Grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.

PARPETTE Chantal (1995-6), "Un exemple d'enseignement de savoir-faire langagier : le discours des statistiques", *Verbum* n° 18, tome 1, pp. 75-85.

PECMAN Mojca (2005), "Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères", *ALSIC* n° 8, pp. 109-122, <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>.

PHAL André (1971), *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Paris, Didier, Crédif.

RASTIER François (1996), *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France.

REUTER Yves (1998), "De quelques obstacles à l'écriture de recherche", *Lidil* n° 17, pp. 11-23.

RINCK Fanny (2006), *L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*, Grenoble, UFR Sciences du Langage, ss.dir.

F.Grossmann et F.Boch, Stendhal-Grenoble3.

TUTIN Agnès (2007), "Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques", *Revue française de linguistique appliquée* n° XII-2, Lexique et écrits scientifiques, pp. 5-13.

TUTIN Agnès (2005), "Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique", *PHRASEOLOGIE 2005, La phraséologie dans tous ses états* n° 13-15 octobre, Université Catholique de Louvain, Louvain (Belgique), pp.

TUTIN Agnès (2007), "Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique", *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* n° Vol. 31, n° 2-4, pp. 247-262.